

Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Sosyal Beceri Öğretimine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

Identifying of Knowledge Levels of Classroom Teachers Who Have Students with Special Needs in their Classrooms about Teaching Social Skills

Elif
SAZAK PINAR*
Abant İzzet Baysal
Üniversitesi

Bülbin
SUCUOĞLU**

Nükhet
ÇIKRIKÇI DEMİRTAŞLI***
Ankara Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri ile mezun oldukları program türlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Bolu İli'nde, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 172 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (SBÖBT) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ve sosyal beceri öğretim teknikleri olan model olma, prova etme ve ödüllendirmeye ilişkin bilgilerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi ile mezun oldukları program türünün sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal beceri öğretimi bilgi düzeyi, genel eğitim sınıfı öğretmeni, kaynaştırma.

Abstract

The purpose of this study was to determine classroom teachers' knowledge level on teaching social skills and to examine whether grade levels and educational backgrounds of the teachers affect their knowledge. The study group consists of 172 general education classroom teachers working in inclusive classrooms in Bolu. Demographic Information Form of Teachers and Social Skills Teaching Knowledge Test) developed by the researchers were used in this study. The first finding of this study is that teachers' knowledge about teaching social skills and social skills techniques (modeling, rehearsal, and rewarding) is insufficient. Another important finding of this study is knowledge levels of teachers about teaching social skills did not significantly differ in terms of grade levels or types of programs teachers graduated.

Key Words: Knowledge levels of social skills training, general education teachers, inclusion

Summary

Purpose

Teachers are the ones who know what students need most and who can support students

*Yrd.Doç.Dr. Elif SAZAK PINAR, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, elifsazak@hotmail.com.

**Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, bulbin.sucuoglu@education.ankara.edu.tr.

***Doç.Dr.Nükhet ÇIKRIKÇI DEMİRTAŞLI, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme Değerlendirme Bölümü, nukhet66@hotmail.com.

socially best in school settings (Pavri & Monda-Amaya, 2001). However, teachers assume that teaching social skills is not one of their responsibilities and their main duty is to teach academic skills (Bain & Farris, 1991). In addition, they state that because they have not been provided adequate training regarding the social skills during pre-service education, they feel ill equipped to provide necessary social skills instruction for students with disabilities (Merret & Wheldal, 1993). Moreover, they perceive themselves as facilitators of social relationships among children rather than being responsible of teaching social skills (Pavri & Monda-Amaya, 2001). Previous studies emphasized that the reasons behind these ideas of teachers on teaching social skills result from the lack of knowledge and experience about this issue (Merret & Wheldal, 1993; Battalio & Stephens, 2005). Therefore, general classroom teachers need to teach social skills in the course of their instruction and reinforce existent social skills of the students (Gresham & Elliott, 1987). It seems that the knowledge level of general teachers should be determined so that training programs based on their needs can be prepared. Taken all these into account, the purpose of this study is to determine the knowledge levels of general teachers who have students with disabilities in their classrooms on social skill instruction.

The study group of this study consisted of 172 general teachers who have students with special needs in their classrooms and work in Bolu. Demographic Information Form of Teachers (DIFT) and Knowledge Test of Teaching Social Skills (KTTSS) which were developed by the researchers were used in this study. The test included 13 multiple choice questions and 5 short answer questions. The items aim to measure teachers' knowledge on teaching social skills, the concept of social skills and modeling, rehearsing, cueing techniques and reinforcement. Reliability and validity studies of the test were carried out and the results indicated that the KTTSS is valid and reliable instrument and can be used in order to assess the social skills knowledge of the classroom teachers. The data were analyzed by using descriptive statistics and One-Way ANOVA test.

Results

Results of the analyses showed that the maximum score that can be obtained from KTTSS is 23 and the mean score that the teachers who participated in this study obtained from the test was 9,85. With regard to the sub dimension of the KTTSS, of all the teachers, 21% correctly answered questions related to social skill concept whereas only 8.7% answered general knowledge questions about teaching social skills correctly. As for social skills teaching techniques, percentage of answering questions correctly for rehearsal, modeling, and rewarding were 5.8, 2.3, and 2.3 respectively. It was seen that teachers' grade level ($F(4,167) = .67, p > .05$) and whether they were graduated from education faculties or other faculties ($F(7,164) = .98, p > .05$) did not significantly affect knowledge levels about teaching social skills.

Discussion

The findings of this study are that the teacher knowledge on social skills is insufficient and the number of the questions answered correctly was very low. It is seen that this findings consistent with the results of previous studies that indicated that the knowledge of teachers on social skill instruction is inadequate and insufficient (Cheney & Barringer, 1995; Lane, 1999). Also in this study, the knowledge of teachers about modeling, rehearsing, and rewarding techniques to be used in social skill instruction is quite insufficient. However because in the literature modeling, rehearsing, and rewarding are emphasized as the most effective teaching techniques (Gresham, 1997), it is vital that teachers be trained in social skills teaching techniques. Lastly, the knowledge levels of teachers on teaching social skills did not significantly differ in terms of grade levels or types of programs teachers graduated from.

Conclusion

It can be said that the teacher have limited knowledge on social skill teaching. Therefore, it is

strongly suggested that social skills instruction programs for all teachers, both general and special education teachers, should be prepared and teacher knowledge in this area should be improved. Because this current study is a descriptive one focusing on teacher's knowledge, future research should examine the effects of social skill training in-service programs developed for the teachers on teacher behaviors as well as student social skills.

Giriş

Özel gereksinimi olan öğrenciler için sosyal beceri öğretim programları bireysel olarak uygulanabildiği gibi, birden çok öğrencinin katıldığı grup öğretimi şeklinde de yürütülmekte veya bir sınıftaki ya da okuldaki tüm öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan öğretim programları geliştirilmektedir. Araştırmacılar sınıfa ya da okula odaklanan programların daha etkili olacağını belirtmektedirler (Maag, 2005; Lane ve Wehby, 2002; Maag ve Webber, 1995). Sosyal beceri öğretiminin sınıf dışındaki ortamlarda ve rehber öğretmenler, okul psikologları gibi öğretmen dışındaki kişiler tarafından da yapıldığı gözlenmesine karşın (Miller, Lane ve Wehby, 2005), sınıftaki öğrencilerin gereksinim duydukları sosyal becerileri en iyi bilen ve okul ortamındaki sosyal desteği en iyi sağlayacak kişiler olmaları nedeniyle sınıf öğretmenlerinin sosyal beceri öğretiminde anahtar rol üstlenmeleri gerektiği belirtilmektedir (Pavri ve Monda-Amaya, 2001; Pavri ve Hegwer-DiVita, 2006; Sazak Pınar, 2012). Oysa sınıf öğretmenleri genellikle sosyal becerin anne-babalar tarafından öğretilmesi gerektiğini düşünmekte, bu becerilerin öğretimini kendi görevleri arasında görmemekte ve ve becerileri öğretmek için yeterli zamanlarının olmadığını söylemektedirler (Maag ve Webber, 1995). Öğretmenler, lisans eğitimi sırasında özellikle akademik becerilerin kazanımına yönelik eğitim aldıklarını ve bu nedenle sosyal beceri öğretimini bilmediklerini (Bradley ve West, 1994; Cheney ve Barringer, 1995; Merret ve Wheldal, 1993) ve öncelikli görevlerinin akademik becerilerin kazandırılması olduğunu ifade etmekte (Bain ve Farris, 1991), kendilerini sosyal beceriyi öğretenden çok, sosyal ilişkileri kolaylaştıran kişiler olarak algılamaktadırlar (Pavri ve Monda-Amaya, 2001; Sazak Pınar, 2012). Yapılan çalışmalar (Bradley ve West, 1994; Cheney ve Barringer, 1995; Sazak Pınar, 2009) öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bu düşüncelerinin en önemli nedeninin konuya ilişkin bilgi ve deneyim eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Örneğin Cheney ve Barringer (1995), özel gereksinimli öğrencilere eğitim veren yirmi altı ortaokul öğretmenin sosyal beceri öğretimine ilişkin yeterliklerini değerlendirdikleri çalışmada, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilere ilişkin gereksinimlerini gidermekte oldukça zorlandıklarını ve öğrencilerin istenilen sosyal etkileşimlerini desteklemekte bilgiye gereksinim duyduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenler genellikle hizmet öncesi sosyal beceri öğretim tekniklerine yönelik herhangi bir eğitim almamakta, bu nedenle sınıflarda sosyal beceri öğretimine yer vermemekte (Scott ve Nelson, 1999), öğrencilerin sosyal beceri yetersizliği olduğu durumlarda ise sosyal beceri öğretimi yapmak yerine genellikle cezalandırma gibi olumsuz tekniklere başvurmuşlardır (Wehby, Symons, Canale ve Go, 1998).

Alanyazında kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerinin ve öğretim yapma yeterliliklerinin incelendiği çalışmalarda (Cheney ve Barringer, 1995; Miller ve ark., 2005; Pavri ve Monda-Amaya, 2001) genellikle öğretmenlerin sosyal beceri öğretiminde kendilerini yeterli görüp görmedikleri değerlendirilmektedir. Örneğin bir çalışmada 30 genel ve 30 özel eğitim öğretmenin öğrencilere sosyal destek sağlama konusunda kendi rollerini nasıl algıladıkları ve bu süreçte kullandıkları yöntemler hakkında sorular sorulmuştur (Pavri ve Monda-Amaya, 2001). Ayrıca genel eğitim sınıfı öğrencilerinin karşılaştıkları problem durumlarının kısa öykülerle anlatıldığı çoktan seçmeli 10 sorudan oluşan bir anket kullanılarak öğretmenlerin sosyal destek sağlarken tercih ettikleri yöntemlerin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin sosyal beceri öğretme rolünden ziyade sosyal ilişkileri kolaylaştırma rolünü benimsedikleri belirlenmiş, genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sosyal desteği sağlanmasında kullandıkları yöntemlerin hemen hemen benzer olduğu bulunmuştur.

Alanyazında öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerini değerlendiren çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bir çalışmada (Gramling, 1994), çocuk bakıcılarının sosyal becerilere ilişkin bilgileri bir bilgi testi ile değerlendirmiş; araştırmacının geliştirildiği Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (Social Skills Training Knowledge Test) ile çocuk bakıcılarının sosyal beceri öğretiminin temel kavramlarına, terimlerine ve tekniklerine yönelik bilgileri incelenmiştir (Gramling, 1994). Bilgi testi çoktan seçmeli ve doğru/yanlış soru türlerinin yer aldığı 25 sorudan oluşmaktadır ve testten alınacak toplam puan ise 100'dür. Test çocuk bakıcılarına araştırmacı tarafından hazırlanan sosyal beceri öğretim programı öncesinde ve sonrasında uygulanmış, çocuk bakıcıları testten öğretim öncesinden ortalama 58 puan (ranj: 56-64) almışlardır.

Kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında en önemli faktörlerden birisi, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarının aktif birer üyesi olmaları ve akranları ile etkileşim kurabilmeleridir. Bunu sağlayabilmek için özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesi ve gereksinim duydukları sosyal becerilerin öğretilmesi gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Maag, 2005). Ülkemizde de son yıllarda özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerileri ve sosyal beceri öğretimine odaklanan araştırmalar oldukça artmış olmasına karşın, öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi konusundaki bilgi düzeylerinin araştırılmadığı görülmüştür. Vuran ve Çolak (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşleri incelenmiş, kaynaştırma sınıflarında çalışan 17 sınıf öğretmenin kaynaştırma ve sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşlerini odak grup görüşmesi yoluyla incelenmiştir. Araştırmacıların öğretmenlere yönelttikleri "*Kaynaştırma öğrenci/öğrencilerinin sosyal becerileri kazanmaları için ne gibi çalışmalar yapıyorsunuz?*" sorusuna öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi yöntemlerine ilişkin net bir cevap vermedikleri görülmüştür. Araştırmacılar bu durumu, öğretmenlerin sosyal beceri öğretim yöntemleri konusunda bilgi yetersizlikleri olduğu, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerilerini desteklemeyi amaçladıkları ancak öğretim yapmadıkları; daha çok akademik becerilerin öğretimine odaklandıkları ve sosyal beceri öğretimini göz ardı ettikleri şeklinde yorumlamışlardır (Vuran ve Çolak, 2007).

Türkiye'deki öğretmen yetiştiren lisans programları incelendiğinde, aday öğretmenlerin öğrencilere sosyal becerileri kazandırmak için gerekli eğitimi almadıkları görülmektedir. Diğer taraftan ilköğretimdeki Hayat Bilgisi müfredatında özyönetim, duygu yönetimi, sorumluluk, paylaşma, işbirliği, farklılıklara saygı duyma ve problem gibi sosyal becerilerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir (Sazak Pınar, 2012). Benzer şekilde kaynaştırma uygulamaları kapsamında ilköğretim birinci kademe sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerileri kadar sosyal becerilerinin de desteklenmesi gerekmekte (Miller ve ark., 2005; Pavri ve Monda-Amaya, 2001), sosyal becerileri yeterli olan çocukların daha az problem davranış sergiledikleri, akademik performanslarının da daha fazla olacağı bilinmektedir (Lane, 1999). Bu nedenle, ilköğretim öğretmenlerinin sosyal becerileri akademik beceriler gibi öğretmeleri gerekmekte (Gresham ve Elliott, 1987; Williams ve Reisberg, 2003), sosyal becerilere ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve gereksinimlerini temel alan öğretim programlarının hazırlanması gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada da sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmış, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a) Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri nedir?
- b) Öğretmenlerin öğretim yaptıkları sınıf düzeylerinin (1.-5. sınıf) ve mezun oldukları program türlerinin (eğitim fakültesi ve diğer) sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerine etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Bolu İli'nde görev yapan ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 172 ilköğretim birinci kademe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Özellikleri

Yaş			Kaynaştırma Hakkında Bilgi Edindiği Kaynak		
	Sayı (n)	Yüzde (%)		Sayı (n)	Yüzde (%)
25'ten az	18	10	Üniversite	22	12.8
26-35	36	21	Hizmetiçi eğitim	34	19.8
36-45	72	42	Üniversite ve hizmetiçi eğitim	6	3.4
46'dan çok	46	27	Hiçbiri	110	64
Cinsiyet			Mezun Olunan Program		
	Sayı (n)	Yüzde (%)		Sayı (n)	Yüzde (%)
Kadın	94	55	Eğitim Fakültesi	147	85.5
Erkek	78	45	Diğer	25	14.5
Okuttuğu Sınıf Düzeyi			Öğretmenlik Deneyimi		
	Sayı (n)	Yüzde (%)		Sayı (n)	Yüzde (%)
1.Sınıf	35	20.3	2-10 yıl	60	34.9
2.Sınıf	32	18.7	10-20 yıl	55	32.0
3.Sınıf	37	21.5	20-30 yıl	38	22.1
4.Sınıf	38	22.1	30-38 yıl	19	11.0
5.Sınıf	30	17.4			

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin %85.5'inin eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümünün çeşitli anabilim dallarından (sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, matematik öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği) mezun oldukları, geriye kalanların da iletişim, fen gibi farklı fakültelerde lisans eğitimi aldıkları, ancak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylanan öğretmenlik sertifikasına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin % 70'i özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları hakkında hiç eğitim almamış, % 30'u ise üniversitede özel eğitim konusunda bir ders almış ya da MEB tarafından açılan "kaynaştırma" konulu hizmetiçi eğitim kurslarına katılmıştır. Öğretmenlik deneyimleri 2-38 yıl arasında değişen öğretmenlerin % 62.8'inin sınıfında yaklaşık 10 yıldır özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır.

Araştırma sürecinde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin iki gruptan oluştuğu görülmektedir. Birinci grupta Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından kaynaştırma öğrencisi olduğu rapor edilmiş olan öğrenciler (%38, n=66) yer almış, bu öğrencileri hafif derecede zihin engelli, duygusal davranışsal bozukluk ve/veya öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmışlardır. İkinci grupta yer alan öğrenciler ise resmi tanısı olmayan ancak öğretmen görüşlerine göre akademik başarı ve davranışları açısından tutarlı ve sürekli olarak akranlarından belirgin derecede geri/farklı olan öğrencilerdir (%62, n=106). İlköğretim sınıflarında çalışan öğretmenler, hem sınıflarında resmi olarak tanısı olan 1-2 öğrenci olduğunu hem de resmi tanısı olmadığı halde akranlarından akademik becerileri ve davranışları açısından belirgin olarak farklı olan öğrenciler de bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre, bu çocukların aileleri okulun yönlendirmesine karşın, çocuğun "özürlü" etiketi taşımamasını istememeleri, eğitim düzeylerinin düşük olması veya çocuğun sadece tembel olduğunu düşünmeleri gibi nedenlerle tanı için Rehberlik Araştırma Merkezlerine başvurmamışlardır. Ancak bu çocukların akademik becerileri ve davranışları akranlarından belirgin derecede ve sürekli olarak geri veya farklıdır. Örneğin bir

beşinci sınıf öğretmeni, sınıfında, resmi tanısı olmadığı halde okuma-yazma bilmeyen bir kız öğrenci olduğunu belirtmiştir (Sazak Pınar ve Sucuoğlu, 2011).

Alanyazında öğretmenlerin düşük başarılı, düşük zekâ düzeyinde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle risk grubunda yer alan öğrencileri tanılamada ve bu öğrencileri sınıflamada orta veya iyi düzeyde yeterli olabildikleri ifade edilmektedir (Gresham, Reschly ve Carey, 1987; Lane, 2003). Örneğin Gresham ve arkadaşları öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile öğrenme güçlüğü olmayan öğrencileri oldukça yüksek bir düzeyde (öğrenme güçlüğü öğrencileri %96, olmayan öğrencileri ise %86 doğrulukta) doğru olarak sınıflayabildiklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde Lane (2003) öğretmenlerin çocuklara tanı koyma sürecinde çok önemli olduğunu ve öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmelerin "genellikle kesin sonuçlar" verdiğini belirtmektedir. Aynı çalışmada Lane, öğrencilerin var olan ve istenen performans düzeyleri arasında az bir fark olsa bile öğretmenlerin ortalama öğrenciler ile risk grubundaki ilköğretim öğrencilerini ayırt edebildiklerini ifade etmektedir. Bu nedenle alan yazındaki pek çok araştırmada (Algozzine, Christenson ve Ysseldyke, 1981'den akt., Lane ve Menizes, 2005; Lane, 2003) öğrencilerin tanılanmasında ve problemlerinin belirlenmesinde öğretmen görüşlerine yer verilmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada genel eğitim sınıflarında resmi tanısı olmayan ancak öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli öğrenci olarak belirlenen öğrenciler, "genel eğitim sınıfına yerleştirilmiş olan özel gereksinimli öğrenci" olarak isimlendirilmişlerdir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubu, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuştur.

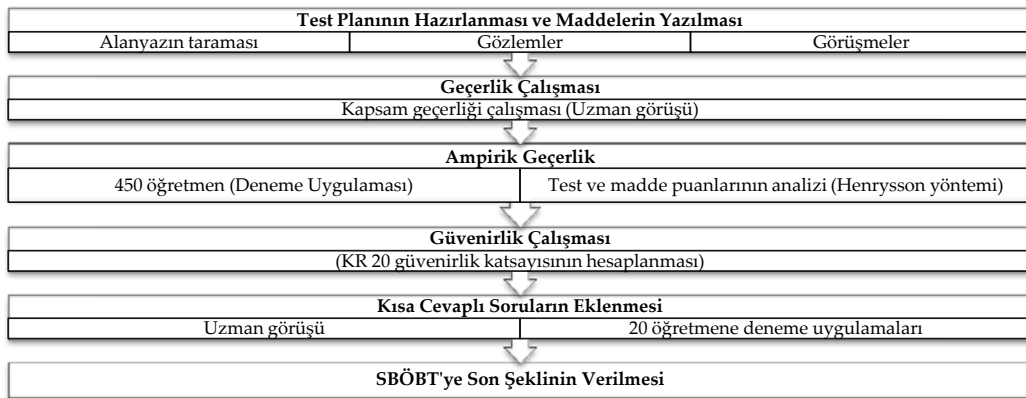
Araştırma Modeli

Bu araştırma, kaynaştırma sınıflarında görev yapan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerini inceleyen betimsel bir çalışmadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (ÖKBF) ve Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (SBÖBT) kullanılmıştır. ÖKBF'de araştırma grubuna dahil edilen öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, öğretmenlik deneyimleri, mezun oldukları lisans programı ile kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alıp almadıklarına ilişkin dokuz adet soru bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama aracı, öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen SBÖBT'dir. Bu testin geliştirilme aşamaları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. SBÖBT'nin Geliştirilme Aşamaları

Şekil 1 incelendiğinde, Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testinin test planının hazırlanması ve test maddelerinin yazılması, geçerlik çalışması, ampirik geçerlik ve güvenirlik çalışmasının gerçekleştirilmesi, kısa cevaplı soruların eklenmesi ve teste son şeklinin verilmesi olmak üzere altı aşamada geliştirildiği görülmektedir.

Test Planının Hazırlanması ve Maddelerin Yazılması: Öncelikle, SBÖBT geliştirilmesinde esas alınacak test planı (belirtke tablosu) hazırlanmıştır (Tablo 2).

Tablo 2.

Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi Planı

KONULAR	HEDEFLER	MADDELER	BİLGİ	UYGULAMA	TOPLAM
I. Sosyal beceri	Verilen durumda sosyal beceriyi ayırt eder.	3, 9, 11	3	-	3
II. Sosyal beceri öğretimi	Verilen durumda ihtiyaç duyulanan sosyal beceri öğretimi olduğunu bulur.	1, 2, 4, 7, 8, 13, 16, 19, 22, 23, 25, 28	4	8	12
III. Model olma	Verilen durumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden model olma eksikliğini göstereni seçer.	6, 29,15	2	1	3
IV. Prova etme	Verilen durumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden prova etme eksikliğini göstereni seçer.	5, 20, 31	1	2	3
V. Ödüllendirme	Verilen durumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden ödüllendirme eksikliğini göstereni seçer.	21, 27, 30, 10, 12, 14, 18, 26	4	3	8
VI. İpucu Verme	Verilen durumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden ipucu verme eksikliğini göstereni seçer.	17, 24, 26	2	1	3
TOPLAM			16	15	31

Tablo 2'ye göre test planı iki boyutlu bir tablo özelliğindedir. Birinci boyut, öğretmenlerin sahip oldukları, sosyal beceri öğretimine ilişkin bilişsel davranışların düzeyi (bilgi, kavrama), diğer boyut ise bu bilişsel davranışların gösterilmesi beklenen konu/bağlam olarak belirlenmiştir. Bloom taksonomisinde öğretim ve ölçme sürecinde ele alınacak bilişsel davranışlar 6 basamakta (hatırlama/bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) tanımlanmış olmakla beraber bilişsel davranışlar arasındaki temel ayrım *bilgi* ve *beceriler* olarak yapılmaktadır (Haladayna, 1994). Bilgi basamağında, olguların, kavramların, ilkelerin ve işlemlerin düzenlemesi, depolanması ve anlamlandırılması söz konusudur. Beceriler ise, bilgilerin basit veya karmaşık bağlamlarda kullanılmasıdır. Bazı beceriler doğrudan gözlenebilirken (müzik veya resim alanındaki beceriler) problem çözme, akıl yürütme, yorumlama gibi beceriler doğrudan gözlenemezler, bireylerin bazı uyarıcılara verdikleri bazı tepkiler temel alınarak değerlendirilirler (Haladayna, 1994). Eğitimde ölçme konusu olan özellikler (yeterlik, yetenek, kişilik, tutum vb.) çoğu zaman dolaylı ölçülebilen özelliklerdir. Bu yüzden bu özelliklerin iyi tanımlanması ve ölçme araçlarının bu özellikleri temsil etme gücünün sağlanması gerekir (Haladayna, 1994). Bu çerçevede, bu çalışmada öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi bilgi ve yeterlikleri kapsamında göstermesi beklenen bilişsel becerileri ve konu kapsamını saptamak üzere önce alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın iki yönden incelenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerini ölçen ölçme araçları olup olmadığı ve sosyal becerilerin değerlendirildiği bu ölçme araçlarında hangi özelliklerin ölçüldüğü incelenmiştir. Alanyazında bir çalışmada çocuk bakıcılarının sosyal becerilere yönelik bilgilerini yoklamak amacıyla Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (Gramling,1994; Social Skills Training Knowledge Test) kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca, anne-babaların çocuklarda istenmeyen / problem davranışları değiştirmeye ilişkin bilgilerini ölçmek amacıyla geliştirilen bazı testler bulunduğu belirlenmiştir (Baker, 1989; Gramling, 1994; Heifetz, Baker ve Pease, 1981). Bu testlerin kısa öyküler testi (The Vignettes Test) olarak geliştirildiği ve her soruda istenmeyen davranışlara ilişkin problem durumlar verildiği ve her problem durum için farklı çözüm yöntemleri yer alan dört seçenek sunulduğu, anne-babalardan doğru seçeneği işaretlemeleri beklendiği görülmüştür. Kısa öykülerden oluşan testlerde problem durumları kısaca tanımlanmakta, böylece cevaplayıcıların problem durumunu net olarak canlandırmaları ve objektif değerlendirme yapmaları sağlanabilmektedir (Jeffries ve Maeder, 2004). Alanyazında bu öykülerin, bilgi değerlendirme sürecinde, anketlere ve görüşmelere oranla daha güvenilir ve daha yansız olduğu vurgulanmaktadır (Alexander ve Becker, 1978).

Bu çalışmada konu ile ilgili ölçme yaklaşımları incelendikten sonra, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan 14 ilköğretim birinci kademe öğretmenin davranışları gözlenmiş, öğretmenlerin sınıf ortamında üzerinde durdukları sosyal beceriler ve bu becerilerin öğretiminde kullandıkları teknikler belirlenmeye çalışılmış, ancak öğretmenlerin öğretim sürecinde sosyal beceriler üzerine odaklanmadıkları ve bu becerileri öğretmedikleri gözlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış, (a) lisans eğitimlerinde veya öğretmenliğe devam ederlerken sosyal beceri öğretimine ilişkin eğitim alıp almadıkları, (b) bu eğitimlerin yeterli olup olmadığı ve (c) sosyal beceri öğretimine ilişkin hangi konuları öğrenmeye gereksinim duyup duymadıkları sorulmuştur. Görüşmelerde öğretmenler sosyal beceri öğretimini bilmediklerini ve bu konuda eğitim almadıklarını belirtmişler, ayrıca öğrencilere en çok *dersi dinleme, verilen ödevleri yapma ve parmak kaldırma* becerilerini kazandırmada zorlandıklarını ve bu becerileri öğretmek için yardıma ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Alanyazın taraması, gözlemler ve görüşmeler sonucunda SBÖBT'de sosyal beceriler ve sosyal beceri öğretimine ilişkin olarak hazırlanacak maddelerin öğretmenlerin bilgi, kavrama (sonuç çıkarma, ayırt etme, yorumlama) bilişsel becerileri düzeyinde ve model olma, prova etme, ödüllendirme, ipucu verme gibi sosyal beceri öğretim teknikleri konuları kapsamında yoklamasına karar verilmiştir (Sazak Pınar, 2009; 2012). Ardından madde yazma sürecine geçilmiştir. Thorndike'in (1967) belirttiği gibi, nitelikli bir testin yapı taşı maddedir ve nitelikli bir test yapmanın yolu nitelikli maddeler geliştirmekle mümkündür (Aktaran: Haladayna, 1994). Bu amaçla, test planı kapsamında, sosyal beceri öğretimine ilişkin problem durumlarına dayalı çoktan seçmeli maddelerden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler oluşturulurken testte yer alması planlanan madde sayısının iki katı kadar madde hazırlanmış, sosyal beceri öğretimi için 12, sosyal beceri kavramı ile model olma, prova etme, ipucu verme teknikleri için 3'er, ödüllendirme tekniği için 8 madde oluşturulmuştur. Ayrıca ödüllendirme ve ipucu verme teknikleri birer madde ile yoklanmış, böylece 31 maddelik SBÖBT elde edilmiştir.

Geçerlik Çalışması: Geçerlik, test puanlarına dayalı olarak yapılacak çeşitli türdeki çıkarsamaları (teşhis, seçme, yerleştirme, gelişimi izleme) destekleyecek kanıtların elde edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Crocker ve Algina, 1986; Cronbach, 1990). Eğitim ve psikolojideki ölçmelerde, kapsam geçerliği, ölçüt dayanaklı geçerlik ve yapı geçerliği olmak üzere genellikle üç tür geçerlik kanıtı bulunur. SBÖBT'nin kapsam geçerliğine kanıt bulmak üzere deneme uygulamasından önce uzman yargılarına başvurulmuştur. Görüşlerine başvuru sekiz uzmanın ikisi ölçme-değerlendirme alanında, altısı özel eğitim ve sosyal beceri eğitimi konusunda çalışan kişilerdir. Uzmanlardan SBÖBT'deki her bir maddeyi, anlaşılabilirlik, temsil ettiği davranış ve konu boyutunda uygunluk ile dil ve anlatım özellikleri açısından beşli derecelendirme (1: Zayıf, 2: Kısmen Zayıf, 3: Orta, 4: İyi, 5: Çok İyi) ile değerlendirmeleri ve önerilerini değerlendirme ölçeği üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Daha sonra SBÖBT'deki her bir madde için uzmanların yaptıkları değerlendirmelerin ortalaması, standart sapması ve değişim katsayısı hesaplanmıştır. Ortalaması 4 ve 4'ten büyük, standart sapması 1.00'den küçük ve değişim katsayısı %50'den küçük olan maddelerin SBÖBT'de deneme uygulaması için yer almasına karar verilmiştir. Değişim katsayısının %50'den büyük olması, uzmanların görüşlerinin/puanlarının heterojen olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Köklü ve Çokluk-Bökeoğlu, 2006). Analizler sonucunda uzmanlar tarafından değerlendirilen SBÖBT'nin maddelerine verilen derecelendirme puanlarının en küçüğünün 4 (ranj:2-5), standart sapmaların en büyüğünün 0.96 (ranj: 0 - 0.96) ve değişim katsayılarının en büyüğünün % 50 (ranj: % 0.00 - % 50.0) olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçüt kabul edilen değerleri aşmadığı için, SBÖBT'den hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ancak öneriler dikkate alınarak, sosyal beceri öğretimine ilişkin problem durumlar ile soru köklerinde ve seçeneklerinde düzeltmeler yapılmıştır.

Ampirik Geçerlik (Pilot Uygulama): SBÖBT'nin pilot uygulaması Ankara ve Bolu illerindeki ilköğretim okullarının birinci ile beşinci sınıfları arasındaki sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Her iki ilde çalışma grubunda olmayan ve sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan toplam 450 öğretmene ulaşılmıştır. Elde edilen verilerle testin istatistiksel

anlamda kapsam geçerliğine ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. 450 öğretmenden toplanan veriler üzerinden (maddelere verilen yanıtlar) madde analizi yapılmıştır. Madde analizi, maddelerin niteliği hakkında objektif bilgi veren istatistiksel bir işlemdir. SBÖBT'nin madde analizinde 450 öğretmenden toplanan tüm veriler esas alındığından, Henrysson yöntemi (Baykul, 1999) kullanılarak nokta çift serili korelasyon hesaplaması ile (Arıcı, 1991) madde ayırıcılık indeksi (r_{jk}); her maddenin uygulandığı gruptaki doğru yanıtlanma oranı hesaplanarak ise madde güçlük indeksleri (P) bulunmuş ve yanıtların seçeneklere dağılımı incelenmiştir.

Bu çalışmada elde edilen madde güçlük düzeylerinin sınıflandırılmasında alanyazında (Baykul, 2000; Gelbal, 2009) tanımlanan ölçütler esas alınmıştır. Buna göre, madde güçlük indeksi ≤ 40 ise madde zor /çok zor, .41 ile .65 aralığında ise orta güçlükte, .66'dan büyükse, kolay madde, olarak; maddelerin r değeri .25'ten küçükse maddenin ayırıcılığının olmadığı, .25 ile .30 ise orta düzeyde, .30'dan büyükse iyi düzeyde ayırıcılığının olduğu şeklinde kabul edilmiştir (Baykul, 2000). SBÖBT'nin madde analizi sonuçları, Tablo 3'te gösterilmiştir

Tablo 3.

SBÖBT'nin Madde Analizi Sonuçları

MADDE NO	1	2	3	4*	5*	6*	7*	8	9*
P _j (Güçlük)	.41	.95	.50	.35	.55	.85	.89	.22	.33
r _{jk} (Ayırıcılık)	.26	.27	.07	.31	.36	.39	.39	.14	.33
MADDE NO	10	11	12	13	14	15	16*	17	18
P _j (Güçlük)	.11	.59	.39	.74	.70	.23	.38	.76	.79
r _{jk} (Ayırıcılık)	.00	.28	.24	.30	.21	.27	.35	.24	.20
MADDE NO	19	20	21	22	23*	24	25*	26*	27*
P _j (Güçlük)	.45	.39	.55	.45	.40	.75	.71	.65	.63
r _{jk} (Ayırıcılık)	.25	.29	.22	.29	.46	.22	.54	.41	.32
MADDE NO	28*	29*	30*	31					
P _j (Güçlük)	.84	.45	.72	.33					
r _{jk} (Ayırıcılık)	.34	.36	.40	.14					

*Testte kalan maddeler

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ayırıcılık indeksi .30'dan küçük olan 18 madde testten çıkarılmıştır. Geriye kalan 13 maddenin 4'ünün zor, 4'ünün orta ve 5'inin kolay madde olduğu, madde güçlüklerinin teste eşit oranda dağıldığı görülmüştür. Ayrıca 13 maddenin çeldiricilerinin yanıt dağılımları incelenerek çeldiricilerde düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmada madde analizinden sonra geçerli ölçme yaptığı kanıtlanan 13 maddelik testten elde edilen puanların güvenilirliği, KR-20 güvenirlik kanıtı ile elde edilmiş, güvenirlik .78 bulunmuştur. Tezbaşaran (1996) araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenirlik düzeyinin .70, Özgüven (2007) ise .70-.80 olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre, testin güvenirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Tüm analizler SBÖBT'nin hedeflenen amaç için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Kısa Cevaplı Soruların Eklenmesi: SBÖBT'nin son formunda 13 test maddesinin 10'unun sosyal beceri, sosyal beceri öğretimi ve model olma tekniğine ilişkin bilgiyi ölçtüğü, 2 madde ile ödüllendirme, 1 madde ile ise öğretmenlerin prova etme tekniğini bilip bilmediklerini yoklamaktadır. Ödüllendirme ve prova etme tekniklerini ölçen madde sayısının yeterli olmaması nedeniyle teste, bu tekniklerin "yorumlama ve değerlendirme" becerileri düzeyinde yoklanmasını sağlamak üzere yeni maddelerin eklenmesine karar verilmiştir. Değerlendirme çalışmalarında son dönemlerde sıklıkla gözlenen bir gelişme, çoktan seçmeli maddelerin açık uçlu maddelerle birlikte kullanılmasıdır. Testlerde farklı formatta maddelerin kullanılmasının gerekçesi, çoktan seçmeli maddelerle ölçülemeyen üst bilişsel becerilerin açık uçlu formattaki maddelerle ölçülebilmesidir (Thissen ve Wainer, 2001). Bir diğer gerekçe ise, çoktan seçmeli

madde yapısından dolayı, tahmine giderek doğru yanıt bulma olasılığının her madde için 1/ seçenek sayısı kadar olmasıdır (Turgut, 1997). Bu sınırlılık testlerde çoktan seçmeli maddelerin yanında diğer madde formatlarının da tercih edilmesine yol açmıştır. Bu kapsamda kısa cevaplı 5 madde hazırlanmıştır. Bu sorulardan 3'ünün prova etme, 2'sinin ödüllendirme tekniği ile ilgili bilgiyi ölçmesi hedeflenmiştir. Kısa cevaplı sorular hazırlanırken, çoktan seçmeli sorularda olduğu gibi değerlendirmeyi kolaylaştırmak amacıyla sosyal beceri öğretimine ilişkin problem durumların ve soru köklerinin açık ve gözlenebilir şekilde tanımlanmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerden, bu soruları yanıtlamadan önce her soruya ilişkin problem durumunu dikkatle okumaları, iki seçenek arasından (evet/hayır) tek bir seçeneği işaretlemeleri ve seçim gerekçesini iki cümle ile açıklamaları istenmiştir. Örneğin prova etme tekniği ile ilgili olarak öğretmenlere SBÖBT'nin 7. Maddesinde "İki gün önce öğrencilerinize kantinden alışveriş yaparken sıra olmaları gerektiğini sınıfta öğretmiştiniz. Bugün teneffüste iki öğrenciniz gelerek arkadaşları Ali'nin, kantinde simit alırken sırasını beklemediğini, kendilerini iterek simit aldığını söylediler. Bunun üzerine öğrencilerinizi alarak kantine gittiniz. Ali ve arkadaşlarına "Kantinden simidi nasıl almanız gerekiyordu?" diye sorup, sıraya giren öğrencileri gösterdiniz. Yaptığımız bu davranışı nasıl tanımlarsınız?" sorusu sorulmuş, öğretmenlerden dört seçenektan birisini işaretlemeleri beklenmiştir. Kısa cevaplı sorular hazırlandıktan sonra öncelikle ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuş, ardından sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan 20 öğretmene uygulanmıştır. Uzmanın önerileri ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda soru köklerinde ve seçeneklerinde düzeltmeler yapılarak bu sorular teste eklenmiştir. Böylece teste 13 çoktan seçmeli ve 5 kısa cevaplı sorudan oluşan son şekli verilmiştir. Tablo 4'te SBÖBT'de yer alan çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorulardan örnekler verilmiştir.

Tablo 4.

SBÖBT'de Yer Alan Çoktan Seçmeli ve Kısa Cevaplı Soru Örneği

Çoktan Seçmeli Soru Örneği:

8. Ayşe ders esnasında sıra arkadaşı Nurgül'ün defterini veya kitabını izinsiz almakta, Nurgül eşyalarını istediğinde de kendi çantasına koymakta ve geriye vermemektedir. Öğretmeni Ayşe'ye birçok kez, arkadaşının kitabını izin isteyerek alması ve istediği zaman da geriye vermesi gerektiğini açıklamıştır. Ancak Ayşe hem Nurgül'ün hem de diğer arkadaşlarının eşyalarını izinsiz almaya devam etmektedir.

Meslektaşınız, Ayşe'nin bu davranışlarını önlemek için ne yapmalıdır?

- A) Ayşe'nin bu davranışı için uygun bir ceza yöntemi kullanmalıdır.
B) Rehber öğretmene Ayşe'nin durumunu anlatmalı, ailesiyle görüşmesini istemelidir.
C) Nurgül'ün yerini değiştirmeli, Ayşe'nin yanına eşyalarına daha fazla sahip çıkan bir öğrenciyi oturtmalıdır.
D) Başkalarının eşyalarını alırken nasıl izin alacağını Ayşe'ye öğretmelidir.

Kısa Cevaplı Soru Örneği:

"Öğrencim Tuna uzun bir süreden sonra kendisine yapılan eleştirileri kabul etmeyi öğrendi. Şimdi birisi onu eleştirdiği zaman, eskisi gibi kızmak, bağırarak yerine, eleştiren kişiyi dinlediğini görüyorum. Bu nedenle bu davranışı her yaptığında fark ediyorum ve onu ödüllendiriyorum."

Meslektaşınızın "bir eleştiriyi kabul etme" davranışını öğretmek için kullandığı "ödüllendirme" stratejisi, eleştirildiği durumlarda Tuna'nın kızma ve bağırma davranışlarını azaltır mı? Neden? (Yanıtınızı iki cümle ile açıklayınız).

- Evet artırır, çünkü.....
 Hayır artırmaz, çünkü

Çoktan seçmeli sorularda her doğru cevap 1, kısa cevaplı sorularda ise 0-2 arasında puanlanmaktadır. Her öğretmenin SBÖBT'den alabileceği en yüksek puan 23, en düşük puan ise sıfırdır. Puanların artması öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgileri bakımından yeterli olduğunu, azalması ise bu bilgilerle ilgili yeterliklerin azaldığını göstermektedir.

Öğretmenlere Ulaşma ve Testlerin Uygulanması

Araştırmada SBÖBT'nin ilk deneme uygulaması ulaşılan 450 öğretmen ile yapılmıştır. Bunun için Bolu ve Ankara illerinde görev yapan, sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim birinci kademe öğretmenleriyle görüşülerek testi doldurmaları istenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda son şekli verilen test, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınarak 172 öğretmene uygulanmıştır. İzin alınan her okulda, testi doldurmaya gönüllü olan öğretmenlerle uygulama öncesi görüşülerek kendileri için uygun olan bir zaman

belirlenmiştir. Ardından öğretmenlerin uygun oldukları bir gün ve saatte bir toplantı yapılmış, toplantı esnasında öğretmenlere SBÖBT'nin amacı ve nasıl dolduracakları açıklanarak toplantı esnasında testi doldurmaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi için SPSS16.0 paket programı kullanılarak betimsel istatistiklerden yararlanılmış, öğretmenlerin SBÖBT'den elde ettikleri puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerinin sosyal beceri öğretimi bilgi düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-WayANOVA) uygulanmıştır. Bu çalışmada önem düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

1) *Öğretmenlerin Sosyal Beceri Öğretimine İlişkin Bilgi Düzeyleri*: Öğretmenlerin SBÖBT'ye verdikleri cevapları analiz edilerek ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış, sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

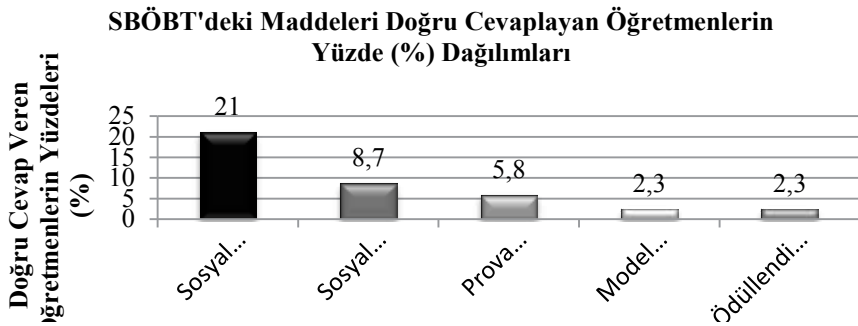
Tablo 5

Öğretmenlerin SBÖBT'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	X	Ortanca	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık	Sivrilik
Çoktan Seçmeli	172	8,04	8,00	2,073	2	12	.66	-.54
Kısa Cevaplı	172	1,81	2,00	1,533	0	7	-.16	-.09
Test Geneli	172	9,85	10,00	2,400	3	15	-.18	-.41

Tablo 5 incelediğinde, öğretmenlerin SBÖBT'den aldıkları puanlara ait çarpıklık ve sivrilik katsayılarının 1'den küçük oldukları görülmektedir. Buna göre testten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Testin alt bölümlerinden ve genelinden alınan puanların ortalama ve ortanca değerlerinin yakın olması bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenlerin SBÖBT'nin birinci bölümü olan çoktan seçmeli sorulardan aldıkları puanların ortalaması 8.04, kısa cevaplı sorulardan oluşan ikinci bölümden aldıkları puanların ortalaması ise 1.81'dir. Testin genelinden alınan en düşük puan 3, en yüksek puan 15, standart sapması ise 2,04 olarak belirlenmiştir. SBÖBT'den alınacak en yüksek puan 23'tür, ancak araştırmaya katılan öğretmenler testten ortalama 9.85 puan almışlardır. Bu durumda öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerinin az olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin model olma, prova etme, ödüllendirme sosyal beceri öğretim tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek için SBÖBT'deki maddeleri doğru cevaplayan öğretmenlerin yüzdeleri hesaplanmış, sonuçlar Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. SBÖBT'deki Maddeleri Doğru Cevaplayan Öğretmenlerin Yüzdeleri

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin %21'inin sosyal beceri kavramına ilişkin soruları, %8.7'sinin sosyal beceri öğretimine ilişkin genel bilgileri ölçen soruları, %5.8'inin sosyal beceri öğretim tekniklerinden prova etme, %2.3'ünün model olma ve yine %2.3'ünün ödüllendirme ile ilgili maddeleri doğru olarak cevaplandıkları görülmektedir. Bu bulguyla öğretmenlerin prova etme, model olma ve ödüllendirme gibi sosyal beceri öğretimi tekniklerine ilişkin bilgilerinin çok az olduğu söylenebilir.

2) *Öğretmenlerin Öğretim Yaptıkları Sınıf Düzeylerinin ve Mezun Oldukları Program Türünün Sosyal Beceri Öğretimine İlişkin Bilgi Düzeylerine Etkisi:* Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerinin çalıştıkları sınıf düzeyi ile eğitimlerine göre değişip değişmediğini saptamak amacıyla öğretmenlerin SBÖBT'den aldıkları toplam puanlar Tek Faktörlü ANOVA (One-Way ANOVA) ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin SBÖYT'den Aldıkları Puanların Sınıf Düzeylerine (1.-5. Sınıf) Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	*p
Gruplararası	15.650	4	3.912	.674	.611
Gruplariçi	969.717	167	5.807		
Toplam	985.366	171			

*p>.05

Tablo 7.

Öğretmenlerin SBÖYT'den Aldıkları Puanların Program Türlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	*p
Gruplararası	39.487	7	5.641	.978	.449*
Gruplariçi	945.879	164	5.768		
Toplam	985.366	171			

*p>.05

Tablo 6 ve 7 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları sınıf düzeyinin (1.-5.sınıf) ve mezun oldukları kurumun sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek ve çalıştıkları sınıf düzeyi ile eğitimlerinin bilgi düzeyleri üzerinde fark yaratıp yaratmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada veriler Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (SBÖ) ile toplanmıştır. Araştırmanın ilk bulgusu, öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgilerinin az olduğu yönündedir. Öğretmenlerin 0-23 arasında puan alınabilecek SBÖBT'den aldıkları en düşük puan 3, en yüksek puan ise 15'tir (ortalama= 9,85). Bu bulgunun daha önceki çalışmaların sonuçları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Daha önceki çalışmalarda öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri hazırlanan bilgi testleri ile değerlendirilmemiş olmasına karşın anketler (Cheney ve Barringer, 1995) ve görüşmeler (Lane, 1999; Lane ve Menzies, 2005; Lane ve Wehby, 2002; Lane ve ark. 2001; Vuran ve Çolak, 2007) yoluyla toplanan verilerin analizi, öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgilerinin eksik ya da yetersiz olduğunu göstermektedir. Örneğin Lane (1999), Lane ve ark. (2001) ile Cheney ve Barringer'ın (1995) çalışmasında öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilere sosyal beceri öğretiminde zorlandıklarını ve sosyal beceri öğretimini

bilmediklerini ifade etmişlerdir . Bir başka çalışmada ise yapılan görüşmelerde kaynaştırma sınıfı öğretmenleri, sosyal beceri ve sosyal beceri öğretimine yönelik bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Vuran ve Çolak, 2007). Araştırmanın diğer bulgusu, öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerine ilişkin bilgi düzeyleridir. Çalışmaya katılan 172 öğretmenden sadece 4'ü (%2.3) model olma ve ödüllendirme tekniklerine ilişkin soruları; 10 öğretmenin (%5.8) ise prova etme tekniğine ilişkin soruları doğru cevaplandırmışlardır. Örneğin prova etme tekniği ile ilgili olarak SBÖBT'nin 7. Maddesindeki soruya öğretmenlerin %68.0'inin (n=117) "Daha önce öğrettiğiniz beceriyi tekrar prova ettirdiniz." seçeneği yerine, "Ali'nin empati kurmasını sağladınız." seçeneğini işaretledikleri görülmüştür. Benzer şekilde testin ikinci bölümünün ödüllendirme ile ilgili olan sorusuna ise öğretmenler çoğunlukla "hayır" seçeneğini işaretleyerek, "Olumsuz davranışlar ödüllendirilmez.", "Daha fazla ödül almak isteyebilir.", "Ödüllendirme bir tür rüşvet gibidir." açıklamalarını yazmışlardır. Bu bulgular temel alınarak öğretmenlerin sosyal beceri öğretim tekniklerini bilmedikleri söylenebilir. Oysa model olma, prova etme ve ödüllendirme en etkili sosyal beceri öğretim teknikleridir (Gresham, 1997) ve özellikle model olmanın sosyal beceri öğretiminde çok önemli yeri bulunmaktadır. Model olma tekniğinde öğretmen her basamakta öğrencilere tam olarak ne yapılması gerektiğini göstererek öğrencilerin sosyal becerileri nasıl uygulandığını gözlemlemelerine olarak tanır. Böylece öğrenciler sadece istenen beceriyi hata yapma kaygısına düşmeden uygulayabilirler (Miller ve ark., 2005). Benzer şekilde öğrencilerin sergiledikleri doğru davranışların ödüllendirilmesi, yeni beceriler öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Gresham, 1997). Bu araştırmanın öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi yöntemlerine ilişkin bilgilerinin az olmasına ilişkin bulgusunun, Vuran ve Çolak (2007)'ın çalışmalarından elde ettikleri bulgularla da paralel olduğu görülmektedir. Araştırmacılar sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenlere sosyal becerileri öğretmek için hangi yöntemleri kullandıklarını sorduklarında somut bir cevap alamadıklarını ifade etmişler, bu durumun öğretmenlerin sosyal becerilerin tanımında olduğu gibi öğretim teknikleri konusunda da yetersizlikleri olduğunu gösterdiğini açıklamışlardır.

Araştırmanın son bulgusu öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyini etkileyen değişkenlere yönelik bulgusudur. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları sınıf düzeyleri ile eğitimlerinin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde etkisi yoktur. Bir başka deyişle, öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren bir kurumdan mezun olması ya da sertifika ile öğretmenlik hakkını elde etmiş olmaları sosyal becerilere ilişkin bilgi düzeylerini etkilememektedir. Ayrıca çalıştığı sınıf düzeyinin de bilgi düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı bulunmuştur. Bunun en önemli nedeninin eğitim fakültelerinde yer alan derslerde "sosyal beceri" öğretimine yeterince yer verilmemesi, öğretimin akademik becerilere odaklanması olarak düşünülmektedir. Bu nedenle sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin sosyal beceri öğretimi ve öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi ve becerilerini artırmayı hedefleyen öğretim programları hazırlanmasının gerekli olduğunu düşünülmektedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf düzeyleri ve mezun oldukları programlara bakılmaksızın, özellikle 1.-5. sınıf öğretmenleri için sosyal beceri öğretim programlarının hazırlanması ve sosyal beceri öğretim tekniklerinin kazandırılması önerilmektedir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi ile ilgili temel kavramlara ve sosyal beceri öğretim tekniklerine yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu ortaya konulmuştur. Oysa birçok çalışmada öğrenciler için sosyal becerilerin hem akademik başarı hem de akranlarla etkileşim kurabilmeleri için önkoşul beceriler olduğu vurgulanmakta, bu nedenle özellikle ilköğretim müfredatında bu becerilerin öğretiminin yer almasının gereklilik olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilere sosyal becerileri öğretebilmeleri için sosyal becerilerin öğretiminin temel bir konu olarak gerek hizmetiçi gerekse hizmet öncesi programlarında yer alması önemli görülmektedir. İleri araştırmalarda, öğretmenler konuya ilişkin bilgilendirilerek, öğretmen eğitimi programlarının hem öğrenci hem de öğretmen çıktıları üzerindeki etkileri araştırılabilir.

Kaynakça

- Alexander, C.S., & Becker, H.J. (1978). "The use of vignettes in survey research", *Public Opinion Quarterly*, 42, 93-104.
- Arıcı, H. (1991). İstatistik: Yöntemler ve Uygulamalar. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Bain, A., & Farris, H. (1991). Teacher attitudes toward social skills training. *Teacher Education and Special Education*, 14(1),49-56.
- Baker, B. L. (1989). *Parent Training and Developmental Disabilities*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Battalio, R., & Stephens, J.T. (2005). Social skills training: Teacher practices and perceptions. *Beyond Behavior*, 14(2), 15-20.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik Metodlar ve Uygulamalar*. İstanbul: AnıYayıncılık.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bradley, D.F., & West, J.F. (1994). Staff training for the inclusion of students with disabilities: Visions from school-based educators. *Teacher Education and Special Education*, 17, 112-118.
- Büyüköztürk, Ş., Köklü, N., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cheney, D., & Barringer, C. (1995).Teacher competence, student diversity, and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(3).
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing (5. Edition)*. New York: Harper & Row Publishers.
- Gelbal, S. (2009). *Ölçme ve Değerlendirme*. Web: http://www.slidefinder.net/ölçme_değerlendirme/13973103 adresinden 11 Mart 2011'de alınmıştır.
- Gramling, L. T. (1994). Teaching a model of social skills training to child care workers at a group home for adolescents, for improvement of treatment planning. *The Educational Resources Information Center (ERIC)* very tabanından 15 Ağustos 2009'da alınmıştır.
- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: Where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children*, 20(3), 233-250.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Gresham, F.M., Reschly, D.J., & Carey, M. (1987). Teachers as "tests": Classification accuracy and concurrent validation in the identification of learning disabled children. *School Psychology Review*, 16, 543-563.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and Validating Multiple-Choice Test Items (Third ed.)*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heifetz, L. J., Baker, B. L., & Pease, L. A. (1981). *Behavioral Vignettes Test*. Cambridge, MA: Educational Projects.
- Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2004). Using vignettes to build and assess teacher understanding of instructional strategies. *The Professional Educator*, 27(2), 17-28.
- Lane, K.L. (1999). Young students at risk for antisocial behavior: The utility of academic and social skills interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(4), 211-223.
- Lane, K.L. (2003). Identifying young students at risk for antisocial behavior: The utility of teachers as tests". *Behavioral Disorders*, 28(4), 360-369.

- Lane, K.L., & Menzies, H.M. (2005). Teacher-identified students with and without academic and behavioral concerns: Characteristics and responsiveness. *Behavioral Disorders*, 31(1), 65-83.
- Lane, K.L., & Wehby, J. (2002). Addressing antisocial behavior in the schools: A call for action. *Academic Exchange Quarterly*, 6, 4-9.
- Maag, J.W. (2005). Social skills training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: Problems, conclusions, and suggestions. *Exceptionality*, 13(3), 155-172.
- Maag, J.W., & Webber, J. (1995). Promoting children's social development in general education classrooms. *Preventing School Failure*, 39 (3), 13-20.
- Merret, F., & Wheldal, K. (1993). How do teachers to manage behaviors? A study of teacher's opinions about initial training with special reference to classroom behavior management. *Educational Studies*, 19 1), 91-106.
- Miller, M.J., Lane, K.L., & Wehby, J. (2005). Social skills instruction for students with high incidence disabilities: A school based intervention to address acquisition deficits. *Preventing School Failure*, 49(2), 27-39.
- Özdemir, S. (2010). Sosyal Becerilerin ve Sosyal Uyumun Desteklenmesi, İ. H. Diken (Ed.) İlköğretimde *Kaynaştırma* (ss. 292-321): Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2007). *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Pavri, S., & Hegwer-DiVita, M. (2006). Meeting social and emotional needs of students with mild disabilities: The special educators' perspective. *Reading and Writing Quarterly*, 22(2), 139 - 153
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2001). Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives. *Exceptional Children*, 67(3), 391-411.
- Sazak Pınar, E. (2009). "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Sosyal Becerilere İlişkin Beklentileri ve Sosyal Beceri Öğretim Programının Öğretmen Çıktıları Üzerindeki Etkiliğinin İncelenmesi". Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sazak Pınar, E. (2012). Identifying Knowledge Levels of Turkish Teacher Candidates about Teaching Social Skills. *Elementary Education Online*, 11(1), 201-213.
- Sazak Pınar, E., & Sucuoğlu, B. (2011). Turkish teachers' expectancies for success in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 395-402.
- Scott, T.M., & Nelson, C.M. (1999). Using functional behavioral assessment to develop effective behavioral intervention plans: A ten step process. Submitted for Publication. University of Kentucky, Lexington, KY.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thissen, D., & Wainer, H. (2001). An overview of test scoring. In Thissen, D. and Wainer, H. (Eds) Test scoring. NJ: Lawrence and Erlbaum Associates.
- Turgut, F. (1997). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. (10. Baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Vuran, S., & Çolak, A. (2007). İlköğretim Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya ve Sosyal Beceri Öğretimine İlişkin Görüşleri. 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri. Çeşme, İzmir.
- Wehby, J. H., Symons, F. J., Canale, J. A., & Go, F. J. (1998). Teaching practices in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Discrepancies between recommendations and observations. *Behavioral Disorders*, 24, 51-56.
- Williams, G. J., & Reisberg, L. (2003). Successful inclusion: Teaching social skills through curriculum integration. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 205-210.